

## **"I RAGAZZI DI OGGI NON SANNO PENSARE"**

### **Alcune riflessioni di antropologia della scrittura**

Gabriele Pallotti  
*Università di Bologna*

Si sente spesso dire che "i ragazzi di oggi non sanno scrivere". "I ragazzi di oggi non sanno pensare", invece, è un'affermazione meno comune, anche se capita talvolta di sentirla pronunciare da insegnanti particolarmente demoralizzati di fronte a certi testi scritti dai loro studenti. Cosa significa, esattamente, una simile constatazione? In questo articolo vorrei fornire alcuni elementi tratti dagli studi di antropologia della scrittura che permettono di analizzare questa apparente carenza cognitiva nei termini della (mancata) acquisizione di determinate abilità linguistiche.

Un tema molto discusso nella linguistica antropologica contemporanea è quello delle conseguenze sociali e cognitive della scrittura. Dai primi studi di Goody (ad es. Goody e Watt 1963) si è cominciato a parlare di "mentalità alfabetizzata", tanto che oggi nessuna discussione del ruolo del linguaggio nelle attività di un gruppo culturale può permettersi di ignorare la parte giocata dalle pratiche di lettura e scrittura. Secondo questi studi, nell'imparare a scrivere non si impara solo a trasferire su carta ciò che si dice, ma si mettono in atto delle profonde trasformazioni nel modo in cui le persone pensano e, di conseguenza, nell'organizzazione della società in cui esse vivono. Gli antropologi hanno convincentemente notato come molte delle distinzioni tradizionali tra popoli 'civilizzati' e 'primitivi', o più modernamente tra pensiero 'addomesticato' e 'selvaggio' (Lévi-Strauss 1962), siano riconducibili alla presenza o assenza di familiarità con la scrittura. Il 'pensiero addomesticato' sarebbe tale grazie alla scrittura, che viene quindi a svolgere un ruolo molto più centrale di quello di semplice e utile promemoria (Goody 1977). D'altro canto, questa profonda ristrutturazione culturale e cognitiva non avviene istantaneamente, non appena un individuo o un gruppo abbiano appreso ad annotare graficamente il linguaggio. Si tratta invece di un processo graduale, con molte fasi intermedie.

L'ipotesi che intendo sostenere è che alcune delle difficoltà incontrate il pensiero 'standard'. E' dagli studenti nello svolgere un elaborato scritto coerente derivino dal fatto che essi non hanno ancora acquisito tutte le abilità connesse con l'alfabetizzazione. In altri termini, benché essi abbiano appreso ormai da molti anni ad annotare le parole sulla carta, ed in parte anche a utilizzare la varietà linguistica 'standard' (Berruto 1987) appropriata alla comunicazione scritta, il conseguente processo di ristrutturazione cognitiva non è ancora giunto al livello che i professori considerano importante sottolineare che non stiamo parlando

semplicemente di diversi modi di esprimersi, di diversi "registri" stilistici; se è vero che scrivere e parlare implicano diverse varietà di lingua, e questo viene riconosciuto ormai dalla maggior parte dei testi scolastici, la questione che qui ci interessa è ad un altro livello: quello che vogliamo sostenere è che scrivere e parlare sono diversi modi di *pensare*.

### **Alfabetizzati e no: le principali differenze**

Per procedere nella nostra analisi dobbiamo riflettere su come pensano gli analfabeti e le persone alfabetizzate. Un buon punto di partenza può essere la discussione di Ong (1982) sulla "psicodinamica dell'oralità". Nei parlanti non alfabetizzati le parole sono in primo luogo degli eventi, delle azioni in un contesto di interazione sociale. Si parla sempre per *fare* qualcosa con qualcun'altro, su qualcun'altro. Le parole quindi non sono considerate alla stregua di oggetti, non più di quanto lo possano essere le azioni con cui un gruppo di persone fa qualcosa insieme. La scrittura oggettifica queste azioni, trasformandole in segni su carta. La scrittura, inoltre, fissa le parole nel tempo: nell'oralità la comunicazione è necessariamente evanescente, si può correggere solo ciò che si è appena detto, non si può rivedere un discorso intero per giudicarlo nei dettagli, soprattutto non si può essere certi che si parli dello *stesso* discorso quando lo si commenta. Da queste due caratteristiche fondamentali discendono svariati altri tratti tipici del pensiero orale, che lo differenziano da quello alfabetizzato.

*Parattattico invece che ipotattico.* Il dovere pianificare il discorso nello stesso istante in cui lo si enuncia rende difficile la produzione di frasi sintatticamente complesse. E' quindi comune trovare nelle produzioni orali lunghe sequenze di frasi collegate da congiunzioni coordinanti come 'e'. Si pensi a certi testi biblici arcaici, che risentono ancora fortemente di una mentalità orale, come il seguente: 'All'inizio Dio creò i cieli e la terra. E la terra era sgombra e vuota; e le tenebre stavano sulla superficie del mare; e lo spirito di Dio si muoveva al di sopra delle acque. E Dio disse: Sia la luce. E fu la luce.' (Gen 1, 1-2; trad. dall'ebraico in Ong 1982:65). In generale, il discorso scritto presenta sempre un maggior grado di pianificazione anticipata, mentre quello orale risente dell'estemporaneità dell'esecuzione e, come si vedrà oltre, della presenza di interlocutori in grado di interagire.

*Aggregativo piuttosto che analitico.* La rapidità di esecuzione e la necessità di memorizzare senza ausili esterni portano il pensiero orale a fare ricorso frequente a formule prefabbricate, a cui ancorare il discorso man mano che esso procede. Ecco l'"astuto Odisseo" o "Achille più veloce" dei poemi omerici (come noto prodotti da culture orali e solo in seguito trascritti).

*Dalla ridondanza o 'copia'.* Il pensiero richiede una certa continuità. Nello scritto, un pensiero complesso può essere costruito gradualmente, annotato man mano che si sviluppa, controllato in seguito ed eventualmente modificato per dargli maggiore scorrevolezza ed unitarietà. Nella *performance* orale tutto questo non è possibile. Per garantire la continuità del pensiero, allora, diventa necessario

introdurre una certa dose di ridondanza nel discorso, in modo che, se il parlante o l'ascoltatore perdono il filo, possano ritrovarlo facilmente grazie alle continue riprese delle parole e dei concetti.

*Enfatico e partecipativo piuttosto che oggettivo e distaccato. Dal tono agonistico.* Nel parlare si incontrano necessariamente due (o più) persone. L'incontro, o scontro, può anche essere di idee, di punti di vista, ma in primo piano c'è sempre la compresenza, agonistica o cooperativa, di due esseri umani in carne ed ossa. Il flusso degli argomenti viene quindi sempre in qualche modo co-costruito, in un gioco di azioni e reazioni che determina una costante ridefinizione della situazione, del contesto, dei rapporti tra parlanti (Duranti 1986). In un testo scritto, al contrario, un individuo progetta e svolge un discorso da solo, senza che altri interferiscano o contribuiscano al processo.

*Vicino all'esperienza umana.* La scrittura permette di fare liste; queste anzi sono state quasi sempre, a livello storico, le prime forme di utilizzazione del medium scritto (Goody 1977). Una lista è qualcosa di astratto: raggruppa oggetti a seconda del nome sovraordinato che si può dare loro (utensili, governanti, alberi ecc.). Questo criterio classificatorio è sostanzialmente estraneo alle culture orali, che organizzano le loro categorie sempre facendo riferimento alle esperienze concrete degli individui. Ad esempio, posto di fronte agli oggetti sega, ascia, martello e ceppo, un alfabetizzato raggrupperà i primi tre, in quanto tutti denominabili come 'utensili'. Nelle culture orali, come ha dimostrato Luria (1976), le persone raggruppano invece ascia, sega e ceppo, in quanto sono oggetti che hanno a che fare con la stessa attività.<sup>1</sup>

*Situazionale piuttosto che astratto.* Si tratta di una caratteristica strettamente legata alla precedente. La scrittura, permettendo la stesura e il confronto di liste, di schemi, di testi immutabili, permette di astrarre il linguaggio dal contesto della sua esecuzione. Si può cioè ragionare sul linguaggio indipendentemente dal suo essere usato in qualche concreta interazione. La logica sillogistica nasce infatti in Grecia dopo l'introduzione della scrittura ed è sostanzialmente estranea alla mentalità orale (Havelock 1986). I contadini intervistati da Luria, posti di fronte a sillogismi come *All'estremo Nord, dove c'è la neve, tutti gli orsi sono bianchi. La Terranova sta all'estremo Nord e lì c'è sempre la neve. Di che colore sono gli orsi?*, rispondevano tipicamente *Non so, io ho visto un orso nero, altri non ne ho visti... ogni località ha i suoi animali*. La risposta veniva quindi data senza tenere conto delle tre proposizioni simultaneamente e dei legami, puramente logici, sussistenti tra esse, ma in base alle proprie conoscenze personali. Il ragionamento controfattuale, in cui da un'ipotesi puramente fittizia si passa a conclusioni valide da un punto di vista logico, ma non garantite dall'esperienza, è sostanzialmente estraneo alla mentalità orale (Lardiè 1992).

---

<sup>1</sup> Quando si faceva notare loro che erano possibili classificazioni categoriali piuttosto che situazionali, gli illetterati rispondevano che "sono tutti simili, la sega segnerà il ceppo, l'accetta lo spezzerà in piccole parti. Se bisogna buttar via qualcosa, butto l'accetta che serve meno della sega"; oppure, quando si faceva notare loro che c'era un nome sovraordinato per tre degli oggetti, dicendo che martello, sega e accetta sono tutti utensili, rispondevano "sì, ma anche se abbiamo gli strumenti ci vuole il legno, senza di esso non si costruisce niente" (Luria 1976, cit. in Ong 1982:82).

E' chiaro che, storicamente, non si è passati nel giro di una generazione dalla mentalità orale a quella alfabetizzata. Il processo, descritto in modo assai più dettagliato da Goody (1977), ha implicato molti stadi intermedi. Inizialmente la scrittura rappresenta un semplice aiuto mnemonico: ecco quindi nascere gli elenchi, i censimenti, gli appunti; in seguito, queste liste possono venire confrontate e collegate tra loro, producendo così le prime tabelle, che mettono in relazione più voci; le tabelle possono poi diventare sempre più complesse, dando luogo alle tassonomie, alle gerarchie, agli schemi astratti; tali schemi astratti, infine, possono includere non solo categorie lessicali, ma anche proposizioni, legate tra loro in sillogismi e catene logiche di complessità sempre crescente. Questo lento processo di alfabetizzazione ha come risultato l'oggettificazione del pensiero: una volta che sia possibile fissare le parole-idee sulla carta, queste diventano oggetti che possono essere confrontati, manipolati, spostati, raggruppati, legati tra loro da frecce, inclusi in circoli.<sup>2</sup> Non è qui il caso di discutere se questa oggettificazione sia intrinsecamente un bene o un male: filosofi come Bergson e antropologi come Whorf hanno anzi esplicitamente criticato tale 'distorsione' del pensiero occidentale, che si auto-rappresenta come 'oggetto', o insieme di oggetti, senza tenere conto delle sue dimensioni soggettive di 'durata' e di4 flusso continuo nel tempo. Resta il fatto che la capacità di oggettificare il pensiero e di manipolarlo è richiesta dalla scuola e dalla società, in particolar modo a quelle persone che svolgono incarichi di responsabilità e progettazione: chi insegna deve essere consapevole di questo e deve cercare di aiutare gli studenti a completare il cammino verso la piena acquisizione della mentalità alfabetizzata.

### **Analisi di un elaborato scritto**

Proviamo ora ad applicare queste considerazioni ad un elaborato scritto da una mia studentessa di classe quinta di un istituto professionale, che chiameremo Marta. Si tratta di una ragazza seria, studiosa, che si impegna nelle attività assegnate e partecipa attivamente alle lezioni. Ottiene dei risultati discreti e anche buoni in tutte le materie. Negli svolgimenti scritti di italiano, tuttavia, alterna componimenti di buona leggibilità ad altri che risultano spesso oscuri. L'elaborato esaminato qui appartiene a quest'ultima categoria ed è lo svolgimento di un titolo assegnato precedentemente ad un esame di maturità. Il titolo era il seguente (opportunamente glossato oralmente per facilitarne la comprensione da parte degli studenti):

---

<sup>2</sup> "Dal punto di vista di chi impara, leggere/scrivere e ascoltare/parlare sono modi diversi di apprendere perché sono modi diversi di conoscere.

La lingua scritta presenta una VISIONE SINOTTICA. Definisce il suo universo come prodotto piuttosto che come processo. Tanto se parliamo di un triangolo, del progetto di una casa, o dell'organizzazione di una società, la lingua scritta lo codifica come una struttura o, alternativamente, come un caos - ma in entrambi i casi come una cosa che esiste. In teoria possiamo fissarlo, occuparci di esso e assumerlo come un tutt'uno. ...

La lingua parlata presenta una VISIONE DINAMICA. Definisce il suo universo in primo luogo come processo, codificandolo non come una struttura ma come costruzione - o demolizione. Nella lingua parlata, i fenomeni non esistono; ma 'accadono'. Sono osservati mentre nascono, cambiano, si muovono dentro e fuori il punto focale, e interagiscono in un continuo flusso progressivo." (Halliday 1989, tr. it.:175)

Società opulente e tecnologicamente avanzate godono attualmente di un grande benessere, che non ha precedenti nella storia. Esse sono tuttavia circondate e come assediate da comunità umane povere e fortemente arretrate, le quali pagano con la propria emarginazione un tributo sempre più alto allo stato di crescente sperequazione di beni e risorse economiche tra i popoli. D'altra parte la ricerca continua e affannosa del benessere da parte delle società avanzate e lo sfruttamento incontrollato della natura da esse perpetrato sembrano mettere in discussione lo stesso equilibrio ecologico. Questi, oggi, i grandi problemi dell'umanità. Quali, ad avviso del candidato, i rischi di tale duplice squilibrio, uno all'interno del rapporto uomo-natura, l'altro nell'ambito dei rapporti tra i popoli? Quali le possibili soluzioni a così gravi problemi e quali i valori a cui richiamarsi per rispondere a queste nuove difficili sfide?

Per lo svolgimento del tema sono state assegnate cinque ore di cinquanta minuti consecutive. Lo svolgimento di Marta viene qui riportato integralmente, senza alcuna modifica. Nel seguito della discussione i numeri tra parentesi si riferiranno alla riga dell'elaborato.

Oggi, in un mondo pieno di problemi economici, politici, sociali, le società che godono di un grande benessere economico sono le società ricche ed industrializzate. Esse, però, si trovano circondate e importunate in un certo modo dalle società umane povere e arretrate che, con la propria esclusione dalla vita sociale, perdono ogni possibilità di partecipazione e di intervento contribuendo ad una mancanza di uniformità sia di beni, che di risorse economiche che porterebbero ad un consumo immediato consistente nella loro distruzione o trasformazione fisica, estinguendo un bisogno.

D'altra parte la continua ricerca del benessere da parte delle società industrializzate ha portato alla nascita di vari problemi primo tra tutti lo squilibrio ecologico. Infatti, oggi, non c'è più un buon rapporto uomo-natura in quanto l'individuo non si integra più in questo ambiente, ma lo sta sfruttando cercando di trarne quanto più può giovare alla sua esistenza causando, però, anche dei rischi per la propria salute e per le specie animali in quanto, attraverso l'industrializzazione, ne consegue il problema dell'inquinamento ecologico.

Questo squilibrio economico porta nei rapporti tra i popoli anche un sentimento di rancore e di astio per la fortuna altrui; esso è spesso unito al desiderio che tutto ciò si trasformi in male, violenza, criminalità.

Secondo il mio punto di vista le possibili soluzioni non sono da ricercare nella società di oggi in quanto già in epoca passata questi problemi erano già presenti. E' quindi molto importante continuare le azioni di volontariato e di associazioni specifiche per cercare di migliorare queste situazioni per un futuro migliore.

Tuttavia, per rispondere a queste difficili sfide, i valori a cui far richiamo sono il coraggio, la bontà di indole nonchè consentire a una persona di esprimere completamente le proprie qualità, capacità, senza pregiudizi razziali poichè l'unica possibilità che ha un individuo di esistere e di percepirsi come tale è data dal fatto di vivere dentro una rete viva e articolata di relazioni umane.

E' chiaro fin dalla prima lettura che questo testo 'non va'. Ma è anche chiaro che i problemi non risiedono nella scarsa padronanza della lingua italiana: Marta non commette errori di ortografia (se si esclude lo *stà* di riga 15) o di grammatica. I problemi stanno nell'organizzazione logico-concettuale e nella coesione del testo: si ha l'impressione cioè che Marta sia uno di quei ragazzi che 'non sanno pensare'. Quello che intendo sostenere è che ciò è spiegabile nei termini dell'antropologia della scrittura: Marta non sa pensare da persona pienamente alfabetizzata, non ha subito la completa ristrutturazione cognitiva implicata dalla scrittura, ed è ciò che rende il suo testo inaccettabile.

D'altra parte, la ragazza ha anche vagamente intuito come deve suonare un testo scritto di livello complesso e cerca di mimarne le caratteristiche formali: questo, però, porta ulteriori complicazioni. Infatti, pensare da alfabetizzati e usare la varietà di lingua appropriata allo scritto sono due problemi diversi: pensare da alfabetizzati significa essere capaci di trattare le idee come oggetti, di manipolarle, di astrarle dal contesto della comunicazione; usare la varietà di lingua appropriata allo scritto significa invece sapere scegliere le parole adeguate a un certo registro, comporre periodi complessi ricorrendo a forme sintattiche come la subordinazione, utilizzare certi connettivi frasali che rendono esplicito il legame tra proposizioni (*quindi, altrimenti, tuttavia*). Il pensiero alfabetizzato, che può essere notevolmente complesso grazie alla sua oggettificazione, porta a una forma di espressione ugualmente complessa, che ne rispecchia le articolazioni: Marta, che non è in grado di pensare in modo pienamente alfabetizzato, tenta di mimare in modo puramente esteriore quella forma di espressione, ma i risultati complessivi sono sconcertanti.

Cerchiamo di analizzarli più da vicino: il secondo periodo (3-10) è un buon esempio. L'argomentazione 'fila' fino alle righe 5-6, poi Marta si perde, sia sintatticamente che semanticamente. Le numerose subordinate che costituiscono il periodo non vengono gestite adeguatamente, dato che il pensiero orale, più incline alla paratassi, non è in grado di seguire il filo di tante frasi incassate le une nelle altre; Marta però pretende di mimare la prosa 'colta', legando le sue frasi con congiunzioni subordinanti, gerundi, pronomi relativi, ma ottiene così un risultato nel quale è lei stessa la prima a perdersi (molti dei miei studenti, ai quali avevo chiesto di spiegarmi il significato di frasi simili, rispondevano di non saperlo nemmeno loro). Le frasi sono sì legate tra loro per quanto riguarda la sintassi, ma ciascuna di esse corrisponde a un'idea che non è affatto legata concettualmente alle altre: la coesione è puramente superficiale, non fondata su una reale coerenza logica.<sup>3</sup>

Ora uno potrebbe chiedersi: perchè Marta, nelle cinque ore a sua disposizione, non ha trovato nulla di anomalo in questo lungo periodo sconnesso, avendolo (ne sono certo) riletto almeno dieci volte? Il fatto è, credo, che se la ragazza ha chiaro come 'può suonare' un discorso prodotto dal pensiero alfabetizzato, non ha la capacità di comprenderlo, di farlo suo. Problemi di

---

<sup>3</sup> Osserva giustamente Della Casa (1994:22-3): "La coesione, in definitiva, non fonda l'unità del testo, che deve essere realizzata al livello più profondo della strutturazione ideativa ... Da un punto di vista educativo, per sviluppare la capacità di costruire testi coerenti non bastano dunque l'insegnamento e la pratica della coesione, che è oggi componente centrale di molti programmi didattici. ... Certamente, l'esercizio della coesione ha un ruolo indispensabile, specie ai fini della crescita delle abilità espositive. Ma esso va integrato da un approccio di natura più specificamente cognitiva, che valorizzi l'elaborazione e la pianificazione organica dei contenuti."

produzione come quelli di Marta sono causati da problemi a monte, nella comprensione. Il pensiero non può tenere in memoria, senza supporti esterni, più di tanti "pezzi di informazione": gli psicologi hanno calcolato tale numero in sette più o meno due (Miller 1956). La frase orale massima, dunque, non potrà contenere più di nove unità di informazione (verbi, nomi, modificatori), ma spesso ne conterrà assai meno. Una frase scritta, tuttavia, aiuta molto la "memoria di lavoro" in questo compito di sintesi: gettare l'occhio su una parte dell'enunciato mentre se ne sta leggendo un'altra, isolare gli incisi, saltare i modificatori, sono tutte tecniche che permettono di gestire blocchi di significato composti da più di nove unità di base. Questa capacità di controllo di unità sintattiche ampie si sviluppa lentamente in seguito a una lunga dimestichezza con materiali scritti (e può poi essere estesa anche alle produzioni orali). Marta, evidentemente, come molti suoi compagni, non ha ancora completamente acquisito questa capacità, anche se, e qui è la sua sventura, vuole imitare quel certo stile che incatena le frasi in lunghe sequenze sintatticamente coese.

Una simile mancanza di visione di insieme si nota non solo a livello di sintassi del periodo, ma anche nei rapporti tra periodi e paragrafi. Si veda ad esempio cosa succede alla riga 20. Dopo un intero paragrafo dedicato alla questione dei rapporti uomo-natura, e degli squilibri che ne conseguono, Marta inizia a parlare di *questo squilibrio economico*, dove il *questo* va ad agganciarsi ad un referente che si trova non nel paragrafo precedente, ma in quello ancora prima, in cui si parla in effetti di disparità economiche. Ugualmente, e in forma ancor più marcata, alla riga 26 Marta afferma che è *quindi molto importante continuare le azioni di volontariato*, ma il periodo introdotto da *quindi* segue una considerazione del tutto irrelata che riguarda, pare, il ripetersi della storia.

I sintagmi *questo squilibrio economico* (20) e *questi problemi* (26) fanno parte di una categoria ben rappresentata nell'elaborato: le riprese anaforiche di antecedenti vaghi, ambigui o addirittura inesistenti. *Questi problemi* (26) potrebbe riferirsi tanto agli squilibri economici che a quelli ambientali, ma anche alle loro conseguenze, alle loro cause e praticamente a tutto ciò che è stato detto fino a quel momento. Lo stesso potrebbe dirsi di *tutto ciò* (22). La presenza di dimostrativi senza chiari referenti è tipica del pensiero orale, legato alla situazione comunicativa piuttosto che astratto da essa. In un'interazione orale si può essere anche un po' vaghi, dato che l'interlocutore ha sempre la possibilità di interrompere per chiedere delucidazioni. Il produttore di un testo scritto, invece, deve anticipare tutti i possibili dubbi di un interlocutore assente e sconosciuto, per cui nulla può rimanere ambiguo.<sup>4</sup>

Questa apparente ellitticità del pensiero orale parrebbe contrastare con un'altra sua caratteristica già accennata: la sua ridondanza. In realtà, i termini stessi 'ellittico' e 'ridondante' presuppongono una standard, una via di mezzo ideale a cui pensiamo, che consiste nello stile discorsivo dello scritto. Rispetto ad esso, in effetti, lo stile orale è per certi versi ellittico e per altri ridondante. L'ellitticità è legata al suo carattere situazionale, non decontestualizzato; la ridondanza ha invece a che fare con i fattori di pianificazione cognitiva di cui si è

---

<sup>4</sup> Basil Bernstein (1971) ha chiamato queste due modalità "codice ristretto" e "codice elaborato": il primo è adatto a situazioni ad alto coinvolgimento interpersonale, con un forte grado di intimità, il secondo invece è tipico di situazioni formali e tra persone che non si conoscono. Un'analisi approfondita dei problemi di coreferenza nei testi scritti da persone semi-alfabetizzate si trova invece in Saronne (1981).

già parlato: il pensiero senza ausili esterni non riesce a contenere più di tante unità di informazione ed è allora tipico del pensiero orale tornare più volte su un argomento, riprendere un'espressione linguistica, reiterare un concetto, per evitare gli scivoloni visti sopra, in cui il filo del discorso si perde nelle subordinate. E' il caso del paragrafo 11-19, in cui Marta parte dicendo che *la ricerca del benessere da parte delle società industrializzate ha portato ... lo squilibrio ecologico*. Fa poi un lungo *detour* che si conclude con la stessa frase iniziale (*attraverso l'industrializzazione ne consegue il problema dell'inquinamento ecologico*). Ancora una volta, è la mancata visione globale che porta a non percepire queste ripetizioni, utili e legittime all'orale, ma considerate fastidiose dai lettori pienamente alfabetizzati.

Un'ultima caratteristica di questo elaborato che richiama tratti del pensiero e dell'espressione orali è l'uso di formule fisse. Come Omero nel cantare l'Illiade ripeteva continuamente epiteti quali *l'astuto Odisseo, Achille piè veloce e l'Aurora dalle dita di rosa*, così Marta ha il suo repertorio di formule: *i problemi economici, politici e sociali* (1), *le difficili sfide* (30), *la rete viva e articolata* (35).

### **Conclusioni: 'I ragazzi di oggi non sanno pensare?'**

Le osservazioni di queste pagine dovrebbero aver contribuito a comprendere meglio i termini della domanda 'I ragazzi di oggi non sanno pensare?'. La risposta è: 'In parte sì, in parte no'. E' chiaro che i ragazzi pensano, così come pensano gli individui appartenenti a popolazioni in cui vige una comunicazione esclusivamente orale. Essi, però, non pensano da alfabetizzati. L'alfabetizzazione infatti è un processo graduale, che implica molti aspetti diversi: la capacità di annotare le parole sulla carta; l'acquisizione di una certa varietà della lingua appropriata al mezzo scritto; l'uso della rappresentazione grafica del linguaggio per compiere operazioni cognitive in cui il pensiero possa essere 'oggettificato'. Avere acquisito il primo e il secondo tipo di alfabetizzazione non assicura ancora la capacità di padroneggiare quest'ultimo aspetto: Scribner e Cole (1981) hanno dimostrato che un'alfabetizzazione come quella che dà la scuola coranica in Africa occidentale, consistente nell'imparare a leggere il Corano e a trascriverlo senza capirne il significato, non induce ristrutturazioni cognitive di particolare importanza; è invece l'alfabetizzazione in un contesto scolastico europeizzato che conduce al pensiero alfabetizzato vero e proprio. Anche Luria (1976), nelle sue ricerche sui contadini sovietici neoalfabetizzati, ha osservato che non è una patina di alfabetizzazione ad introdurre nuovi stili cognitivi, ma il partecipare a vasta gamma di attività che coinvolgono l'espressione scritta.

Marta, come molti suoi compagni, ha iniziato il percorso di alfabetizzazione da tanti anni, ma non lo ha ancora completato. Ha imparato ad annotare le parole sulla carta, ha imparato le regole della grammatica e della sintassi della varietà 'colta' di italiano appropriata ad un testo scritto (persino nelle sue degenerazioni 'burocratiche', inutilmente difficili e artificiose), ma non ha ancora imparato del tutto a pensare da alfabetizzata: il suo pensiero è ancora dinamico, un flusso continuo di idee che ha bisogno della presenza di un interlocutore per essere interpretato, contestualizzato, definito, pieno di formule



fisse e di riferimenti vaghi. L'incompleta alfabetizzazione le preclude la possibilità di trattare le idee come oggetti, manipolandole, raggruppandole, mettendole in ordine, e il suo testo risulta il tipico prodotto di un pensiero orale o semi-orale.

La scuola deve tenere conto di questa dimensione cognitiva dell'alfabetizzazione, andando oltre la visione tradizionale che la concepisce esclusivamente come l'acquisizione di una tecnica di annotazione e di un particolare stile comunicativo. Nel mondo anglosassone, dove queste riflessioni sono andate più avanti che in Italia, non è un caso che un noto testo di educazione linguistica si intitoli proprio *Learning to think*, 'Imparare a pensare'. Non è questa la sede per discutere le modalità in cui è possibile stimolare negli studenti lo sviluppo delle abilità linguistico-cognitive di ordine superiore: alcune sono ben note e probabilmente molti insegnanti stanno già lavorando nella direzione giusta.<sup>5</sup> Rimane comunque da constatare che gli studenti come Marta sono ancora numerosi e impongono a tutti una certa autocritica e la necessità di revisione e miglioramento delle pratiche di educazione linguistica.

## Riferimenti bibliografici

- Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control vol 1: theoretical studies toward a sociology of language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Berruto, G. (1987) *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Della Casa, M. (1994). *Scrivere testi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Duranti, A. (1986) The audience as co-author. *Text*, 6:239-47.
- Goody, J. (1977) *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge, Cambridge University Press (Tr. it. *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, Milano, Franco Angeli).
- Goody, J. e I. Watt (1963) The consequences of literacy, *Comparative Studies in History and Society*, 5:304-345. (Tr. it. Le conseguenze dell'alfabetizzazione, In P. P. Giglioli (a cura di), *Linguaggio e Società*, Bologna: Il Mulino).
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press. (Tr. It. *Lingua parlata e lingua scritta*. Firenze: La Nuova Italia).
- Havelock, E. (1986). *The Muse learns to write*. New Haven: Yale University Press. Tr. it. *La Musa impara a scrivere*. Bari: Laterza.
- Lardiere, D. (1992). On the linguistic shaping of thought: Another response to Alfred Bloom. *Language in Society*, 21, 231-251.
- Lévi-Strauss, C. (1962) *La Pensée sauvage*. Paris: Plon. (Tr. it. *Il pensiero selvaggio*, Milano: Il Saggiatore).
- Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Lo Duca, M. (1991). *Scrivere nella scuola media superiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Luria, A. R. (1976) *La storia sociale dei processi cognitivi*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Ong, W. (1982) *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London and New York, Methuen (tr. it. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino, 1986).
- Piaget, J. e B. Inhelder (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France. (Tr. it., *La psicologia del bambino*. Torino: Einaudi, 1970).
- Saronne, E. (1981) *Viaggio nell'italiano popolare*. Bologna: Il Mulino.
- Scribner, S. e M. Cole (1981) *The Psychology of Literacy*. Harvard: Harvard University Press.

<sup>5</sup> Per citare solo alcuni testi che si occupano di problemi di didattica della scrittura a livello avanzato, ricordiamo Della Casa (1994), Lo Duca (1991), Serafini (1985, 1992).

Serafini, M. (1985). *Come si fa un tema in classe*. Milano: Bompiani.  
Serafini, M. (1992). *Come si scrive*. Milano: Bompiani.

1